發佈：2016-10-26, 週三 11:30
點擊數：22386

摘要

本研究主透過美國學校諮商協會(ASCA)「發展取向輔導工作模式」、臺灣「WISER三級輔導工作模式」與臺灣縣市之專任輔導教師工作職掌內涵，進一步構建專任輔導教師之角色職責定位與期待。並藉由相關文獻梳理以探究臺灣學校專任輔導教師之建置緣由、現今角色定位概況與促進其專業角色職責定位之策略。綜此，期供實務現場教師與相關單位有所參酌，並追尋更良善之角色定位及創建更完善之輔導制度。

關鍵字：專任輔導教師、角色職責、專業角色定位策略

一、前言

臺灣教育當局為解決臺灣國中小長期因輔導人力及輔導專業化的不足、輔導教師角色定位不明等原因，而影響輔導專業工作推展之問題。(林家興、洪雅琴，2002；李宛芸，2011；張麗鳳，2008)，2011年立法院三讀通過修正「國民教育法」第十條，明訂「國小二十四班以上者，置一人；國中每校置一人，二十一班以上者，增置一人，且此項增聘於民國一零一年八月始正式實施，為時五年內得全數增聘完畢。」(國民教育法，2011年11月30日)。就此，國中小專任輔導教師(後簡稱專輔教師)因應而生。後續於2014年再度通過「學生輔導法」，此法為為臺灣學校輔導工作之內涵、架構、任務及人力編制等提供明確之法源基礎，從中亦擴增了國高中小之專輔教師員額編制，此亦凸顯臺灣教育當局對於學校輔導工作之重視，並期專輔教師人力能妥善運用及專業化之展現。然究竟專輔教師被預期之角色職責定位與功能為何，其於學校實務現場又扮演何要角以促進輔導工作推展，甚至如此新設職位之角色在進入校園現場後，其之角色職責定位狀況為何，如何奠定其專業角色定位與發展，以發揮其良善之角色功能，筆者皆期能針對上述面向進行初探，以供相關人員有所參酌：

二、美國學校諮商協會(ASCA)「發展取向輔導工作模式」

現今美國、英國及加拿大等先進國家於各級學校皆設有學校諮商師一職，其聘用資格與臺灣國中小專輔教師之聘用資格雖稍有出入，然其皆扮演類似角色，從事相似之工作內涵與角色職責。雖此制度職位現於臺灣分化為「學校專任輔導教師」、及各縣市學生輔導與諮商中心設置之「專任專業輔導人員」等職，然其之工作內涵與角色立意，仍值專輔教師有所省思參酌。故筆者先行介紹美國學校諮商師協會(ASCA)對於學校諮商師之角色職責、工作項目，後進一步探究至臺灣目前教育當局力倡之生態合作取向「WISER三級輔導工作模式」、以及臺灣縣市教育局規範之國中小專輔教師角色職責，期能對專輔教師之角色功能有進一步厘清。

洪莉竹(2005)指出隨社會環境變遷，學校諮商師的角色亦不斷廣化與深化，其統整了過去美國學校諮商師的角色職責演進，其發現於20世紀初期，學校諮商師的主要工作放於職業輔導、評量與學習安置，此確實與臺灣早期輔導工作推行目標不謀而合，然至20世紀中期，其開始聚焦于提供諮商服務以促進學生之整體發展，而至20

Phoca PDF

世紀後期，其則將學校諮商師視為於各個教育層級學校，負責組織運作、支援多樣化輔導方案之實行，以及提供適切專業介入之教育工作者，
而至2005年，ASCA
更將學校輔導人員及其專業角色定義為：「專業的學校諮商師為應具有學校諮商碩士以上學位，並具有證照之專業人員，其能透過各項發展性輔導方案設計，與學校人員、家長、社區團隊合作，協助學生充分發展學習潛能，以達成學業成就、學習適應、人際調適、社交技能、生涯發展及個人正向成長之專業人員」(ASCA，2005)，而至2007年，ASCA
更強調一位勝任的學校諮商師應擁有推動、建立、實施、管理及評鑒學校輔導計畫之知識、技能與態度(ASCA，2010)，而陳玟玲(2013)
亦整理綜上演進，發現隨美國輔導工作趨勢發展，學校諮商師角色與任務亦有所轉變與修正，早期學校諮商師被定位為臨床諮商，現已漸漸轉為輔導教育，並化被動為主動，且加入團隊合作概念，另也被期望能成為促進學生學業最大發展之倡議者。

且ASCA
對於學校諮商師的角色定位、工作任務、職責與學歷資格等方面亦有較明確之規範，其期望能依此模式執行，以實踐輔導專業之角色，並發揮輔導果效。雖臺灣國情、學校生態與美國有所出入，亦無法完全融合ASCA
致力提倡之「發展取
向輔導工作模式」，但此仍能為一借鏡，
並透過較近期ASCA
提出之學校諮商師角色職掌一覽，以更清楚地區分出角色職責與角色定位，此皆對於提升國中小專輔教師之專業角色定位有所幫助。

ASCA
有鑒於美國學校諮商師的角
色界定有待厘清，且為提振學校輔導工作(
此狀況同與臺灣輔導工作面臨困境相同)，故於2005年提出「發展取向輔導工作模式」(The ASCA National
Model)。ASCA(2005)
強調資料資料的管理及績效的展現，期望能透過實現此一模式架構，協助學校輔導工作方案成為學校推展教育之重要整合要素，並確保此輔導工作方案能經詳盡設計且有系統地服務每位元學生，並產生輔導成效。故其旨在強調讓每位元學生接受到服務，學習到應具備的知識與技能，並同時促進所有學生之學習成就、生涯規劃與人際社會發展，且服務物件不僅局限于學生，更是以系統觀與發展觀為經綸，因而還涵納教師、家長、行政人員與社區網路等，以提供更具完整性、整體性之輔導工作及服務。而發展取向輔導工作模式完整架構分述如下：

(一)　基礎原則(Foundation)
：指學校輔導工作的基礎原理、法令依據與哲學基礎。此為所有學校輔導工作規劃、推動之基石，亦是學校諮商師於推動輔導工作時必須具備的理念，即學校諮商師於規劃執行任何輔導活動時都應適切掌握及達成的目標。

(二)　服務系統(delivery
system)
：指推動學校輔導工作的各種管道與平臺，透過此些方式以讓服務物件獲得適切的服務，此些服務系統與方式可分為輔導課程之進行(Guidance
curriculum)、學生生涯規劃、即時服務(
如處理突發狀況、提供諮商、諮詢、

Phoca PDF

轉介與提供資訊等服務)、系統支援(
如行政與管理促進維持整體方案的執行與果效)
。然此服務系統的執行並非只為輔導室單一處室之工作，其還需納入其他網路資源，如校內其他處室、機構的合作與協調，以促進輔導工作的執行與落實。

(三) 管理系統(Management
system)
：此為用來確保方案的進行能確實符合學校之需求，並確認方案有組織地進行，包括：訂立計畫、委員會的籌組運作、資料的運用、實施辦法、時間運用與管理、行事曆的建立與使用，透過適宜的管理運作，促進各項工作更有系統、效率地執行，此部分對照於臺灣制度，確實也是較缺乏的一環。

(四) 績效(Accountability)
：此部分包括能指出輔導成效之結案報告、建立學校諮商師表現評估的標準、以及能具體提出學校輔導工作之改進方案。學校輔導工作績效的建立，應有明確的標準，並確實執行評估，以讓社會大眾看見學校輔導工作的價值，且透過績效責任建立，亦促使學校輔導專業不斷提升、精進。

而根據上述模式，ASCA(2013)
更針對中學學校之諮商人員訂立出其角色職掌，研究者經整理為表格後列述如下表2-1：

表2-1

美國中等學校諮商人員角色職掌

美國中等學校諮商人員角色職掌(針對學生之提供)	
提供項目	實際工作內涵與目標
學校輔導課程	學業學習技巧之提供與支援。 組織、學習研讀及考試作答技巧之提供與支援。 協助探究自我與他人之課程教育。 相關生活因應策略的學習。 同儕關係與更有效之社會技巧之提供與學習。 溝通、問題解決、自我決策、衝突解決的技巧探究與學習。 提供生涯職業關注、探索與計畫。 提供物質濫用之教育。 提供探究多元文化及多樣性之尊重與關注。
個別學生計畫	協助相關生活之目標設定及決策。 協助學業學習計畫。

Phoca PDF

	協助生涯職業之規劃。 協助學生瞭解自我之長處與弱項。 提供學習與生涯接軌及過渡間之規劃。
回應性服務	提供個別諮商與小團體諮商。 提供個別、家庭、學校危機之介入。 協助同儕關係促進。 提供諮詢及相關資源合作服務。 提供相關輔導資訊參考。
系統支援 (屬關注至諮商人員本身)	提供個人專業性知能發展。 提供諮詢及相關資源合作服務。 相關學校輔導方案之經營與運作。
	美國中等學校諮商人員角色職掌(針對不同角色之合作與提供)
針對父母	親職教育資訊提供。 協助親子間溝通及網路資源聯繫介入。 學習計畫課程的規劃及邀請參與。 親職與家庭教育。 父母與諮商員間的單獨諮詢會議。 協助學生測驗施測之評估與解釋。 資源引介。 一同協助提供學生生涯職業之探索。
針對教師	協助生涯探索與發展。 一同協助計畫學生之學習方案。 一同協助班級輔導活動如學習技巧、生涯發展等規劃與實行。 提供班級生涯演講者之規劃。 協助學生危機事件之辨識即介入及低成就學生之輔導介入。

Phoca PDF

發佈：2016-10-26, 週三 11:30
點擊數：22386

一同協助親職溝通與教育。

Phoca PDF

針對學校管理者	提供學生概況。 提供行為管理策略及規劃。 提供學校相關需求之評估。 提供學生相關檔案與施測資料、結果。 提供學生援助團隊之建立。
針對學生	提供同儕關係教育。 提供同儕關係支援。 提供學業學習支援。 提供學校氛圍狀況以新生瞭解。 提供學生領導者之發展。
針對社區	與社區合作以提供相關人士職業之資訊與試探、服務學習之訓練。 與社區合作提供危機之介入。 一同合作以提供親職教育課程。 一同合作以提供相關議題之支持團體。 一同合作以提供職業生涯教育。

故綜上，亦可發現美國學校諮商師除提供一般性輔導專業服務外，更強調發展性與系統合作，期望能根據學生的脈絡提供一系列發展方案與介入，且亦深耕系統資源的合作及資源提供，同時其也為學校輔導方案之重要推動與執行者。且於工作規劃完成後，學校諮商師便依據方案規劃做好時間管理與分配，並確實執
行各項工作，故其是全心致志於工作管理(
如掌握全校親師生的需求、召開輔導相關會議、尋求親師生認同、計畫與成果資料分析及管理、擬定工作計畫與時間管理等)與工作項目(
如輔導活動課程之設計與實施(
此類似短期班級輔導概念，與
臺灣一系列之輔導活動課較有所區別)
、輔導團體活動規劃實施、直
接服務、行政協調、尋求資源支持等)
中的。此相較於臺灣輔導工作，此模式更清楚劃分出角色定位與工作內涵，故此模式值得我們參酌省思。且隨上述提及ASCA
對於學校諮商師角色定位的轉換，可瞭解到學校諮商師可以教育人員視之，並以「輔導專業性」區隔出與其他教育人員工作性質的不同，且現今學校輔導工作趨勢的演變下，學校諮商師更被強調需以主動角色出現於校園，推廣輔導工作、溝通協調與聯繫資源網路。此與過去只強調被動提供諮商服務的學校諮商師有了明顯的區隔，而其工作時間分配亦會依據學生之發展階段與性質不同而有所重點強調，如國小階段偏重輔導課程、國中階段則偏重反應性服務，高中階段則偏重個

Phoca PDF

別化計畫及反應性服務，故其之演進與角色定位歷程值得臺灣專輔教師制度與角色規劃之借鏡。

三、「WISER三級輔導工作模式」規範之專輔教師角色職責

誠前所述，臺灣國中小輔導工作長存專業化不足及輔導教師角色定位不明之問題，故臺灣教育當局為有效協助輔導教師工作專業化與分責。亦於近年來推行「教育部補助增置國中小輔導教師實施要點」，並從2012
年開始要求各縣市政府及公立國中小編制專輔教師之員額，且各縣市政府得依「學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色菜單」為依據，以規劃國中小輔導教師工作內容。筆者亦將其整理後列述如下表2-2：

表2-2

學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色菜單

學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色菜單			
預防層次	工作目標	輔導教師擔任角色	工
初級預防	1. 提升學生正向思考、情緒與壓力管理、行為調控、人際互動以及生涯發展知能，以促進全體學生心理健康與社會適應。 2. 以全校或班級為單位，實施發展性輔導措施，藉由輔導相關課程或活動、心理測驗、資訊提供、技巧演練等方式來進行，提供學生成長發展所需的資訊、知識、技能及經驗，以及提供家長及教師輔導與管教相關知能之諮詢服務，以提升學生在思考、情緒、行為及人際管理的知能，並促進學生的心理健康與社會適應。 3. 早期發現高關懷群，早期介入輔導。 4. 以個別學生或小團體為單位，實施介入性輔導措施，針對其在性格發展、學業學習、生涯發展及社會適應等之個別需求，進行高關懷群辨識與篩檢、危機處理、諮商	提供支援與協助者	

Phoca PDF

與輔導、資源整合、個案管理、轉介服務和追蹤輔導等，並提供個案家長與教師諮詢服務，以協助個案及早改善學習、認知、情緒、行為及人際問題，並增進心理健康與社會適應。

5. 以個別或小團體學生為單位，實施介入性輔導措施，針對偏差行為及嚴重適應困難學生，進行危機處理、諮商與輔導、資源整合、個案管理、轉介服務和追蹤輔導等，並提供學生個案家長與教師諮詢服務，協助學生有效改善或克服學習、認知、情緒、行為及人際問題，並增進其心理健康與社會適應，預防問題之復發。
6. 支持全校性與班級性正向環境營造時所需的輔導知能協助，如提供宣導活動或班級輔導、諮詢。
7. 參與定期輔導會議，瞭解專輔工作性質、角色定位、校園輔導工作規劃、輔導成效評估、協調校內外資源等。
8. 協助建置校內個案的輔導流程與機制：協助教師辨識學生問題症兆、轉介時機與流程。
9. 透過正式與非正式場合宣傳專任輔導教師工作內涵與角色定位、並與校內成員建立合作關係。
10. 展現願意投入、主動參與學校團隊之工作態度。
11. 具備個別化
思維，根據個案學生個別狀況與需求，提供生態系統取向的介入性輔導服務，生態系統取向不僅只針對個案適應欠佳學生做個別評估，以擬訂適宜之輔導策略，同時也需重視個案學生本身及其之生態系統
工作(

Phoca PDF

	包括家長與校內外專業輔導人力資源之整合，並提供合作與諮詢) ，且透過不斷評估歷程調整輔導策略，以利有效協助個案。 12. 個案輔導與管理：個案評估與輔導計畫擬定、提供心理評量與心理測驗、提供個別諮商與輔導、小團體輔導的規劃與執行、與行政及教師與家長的合作與諮詢、輔導系統與特教系統的合作、輔導紀錄之撰寫、校內個案會議之擬訂主持與辦理、提供追蹤輔導、予以結案或轉介、輔導工作成效持續檢討評估與修正。 13. 進行跨專業個案管理：掌握個案在校的輔導資訊、連結校外輔導網路資源，適時提供個案與相關資源協助。 14. 召開跨專業個案會議：面對具複雜性問題的個案，引入資源，並定期召開跨專業個案會議，共同討論目前個案處遇與困境，形成共識並分工合作及整合資源。		
二級預防		主要負責推動者	
三級預防	1.針對偏差行為及嚴重適應困難學生，整合專業輔導人力、醫療及社政資源，進行專業之輔導、諮商及治療	提供支援與協助者	

Phoca PDF

。

2.在學生問題發生後，進行危機處理與
善後處理，並預防問題再發生。

綜上可知，臺灣教育當局對於學校輔導教師角色期待定位為輔導體制二級預防之主要負責推動者，同時於初級預防及三級預防的體制下扮演為全體教師及專業輔導人員提供支援與協助之角色，且期望其能「促進全體學生心理健康與社會適應」、「早期發現高關懷群、早期介入輔導」、「危機處理
」以及「整合專業
資源以協助偏差行為及嚴重適應困難
學生」。然相較於前述ASCA
的模式，臺灣教育當局對於安置服務、輔導團隊溝通協調、公共關係、網路資源支援、整體學校輔導工作計畫擬定、學業學習規劃、工作管理、成效評估與評鑒等較偏系統性、生態性服務部分較少著墨。故鑒於此，臺灣教
育當局便委託學者王麗斐等人規劃「WISER
三級輔導工作模式」，期能建構具本土性、系統性之輔導工作模式。而王麗斐等人奠基於前述臺灣教育部提倡之學校三級輔導制度與對新置輔導人力之需求，在參酌臺灣相關規範法令、研究成果、及現有學校實務輔導經驗，並於臺灣舉辦24場焦點團體與4
場專家諮詢會議進行討論溝通、收集意
見後，始研擬出「WISER
三級輔導工作模式」。此模式強調以學校輔導三級制度為依據，重視校園生態合作系統與整體學校觀點，考慮城鄉區域、學校文化與規模等差異狀況，以規劃學校三級輔導體制重要人力之角色定位、職掌與輔導工作流程。其英文字WISER之意思：W
系指初級發
展性輔導工作，推動全
校性的初級預防輔導工作，全體教職員皆有職責；I則代表個別化介入(Individualed intervention)；S為系統性介入(System intervention)和E為效能評估(Evalution)；R則為三級性輔導工作，代表資源整合(Resource integration)，如圖2-1所示。甫經研究者查閱相關文獻(
王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、
謝曜任，2013；陳玟玲，2013；謝曜任，2013)
可歸結出在此模式下專輔教師之
角色職責內涵，詳細重點於下表2-3所述，期能讓相關人員更厘清專輔教師之角色職責：

Phoca PDF

發佈：2016-10-26, 週三 11:30
點擊數：22386

圖2-1

WISER學校三級輔導工作架構圖



表2-3

WISER三級輔導工作模式之專輔教師角色職責

層級	扮演角色	專輔教師角
初級發展性輔導工作 (一般教育及生活性之輔導工作)	專輔教師：支援者 全體教職員：主要工作者	
次級介入性輔導工作 (個案介入性輔導工作)	專輔教師：主要工作者 全體教職員：支援者	
三級處遇性輔導工作 (資源整合與轉介工作)	專輔教師：資源整合者 輔導室：資源整合執行單位 各縣市學生輔導諮商中心：校外輔導資源單一視窗，進行其他資源聯繫與整合工作	

經由上表2-3，可再細部梳理專輔教師共有下述七種角色職責(王麗斐等人，2013)：

(一)
支援者：支持全校性與班級性正向環境營造時所需的輔導知能協助，如提供宣導活動或班級輔導

Phoca PDF

、諮詢。

(二)
宣導者：宣導輔導工作、建立學生、家長及校內同仁之輔導概念與常識、宣導專任輔導教師自我角色定位及職責，以及能提供之協助、引領校內同仁運用輔導理念，提升工作效能、期達成發展性輔導工作預防功效。

(三)
公共關係者：關心公共議題、建立團隊系統合作及提升校內外相關資源對輔導專業之參與程度、重視資源生態性與建立輔導資源網路。

(四)
領導者：建置校內個案的輔導流程與機制、協助教師辨識學生問題症兆、轉介時機與流程、領導個案評估與個別輔導計畫之擬訂、領導校園輔導工作規劃與推動。

(五)
直接服務提供者：提供心理評量與心理測驗、提供個別諮商與輔導、小團體輔導的規劃與執行、與行政及教師與家長的合作與諮詢、輔導系統與特教系統的合作、輔導紀錄之撰寫、校內個案會議之擬訂主持與辦理、提供追蹤輔導、予以結案或轉介。

(六)評估者：個案與校園輔導工作成效持續檢討評估與修正。

(七)
資源整合與協調者：統籌校內外相關輔導資源，建立輔導資源網路，並予以運用及分配，且進行資源管理及聯繫，以確實協助個案及其相關系統。

四、臺灣縣市專輔教師之工作規範 - 以國中小為例

新聘任之專輔教師，除上述「WISER
三級輔導工作模式」可茲參照，然臺灣各縣市教育局對其之角色規範、工作職掌，亦為可更實際細緻瞭解其角色職責之處，同時，亦予這些專輔教師有所依循。以下，筆者也以國中小專輔教師為例，將臺灣目前東西部主要縣市：臺北市(A)、新北市(B)、桃園市(C)、台中市(D)
、台南市(E)以及高雄市(F)，與宜蘭縣(G)、花蓮縣(H)及台東縣(I)
等國中小專輔教師之角色職掌進行統整如下表3-1，期能從中更細緻瞭解專輔教師之角色職責：

表3-1

臺灣九縣市國中小專輔教師工作職掌

類別	工作專案	說明
專業展現	個案諮商與管理	1. 針對校園內二、三級個案進行評估、開案。 2. 個案之輔導策略擬定暨輔導轉介、資源整合、追蹤輔導。 3. 全校學生個案服務之管理工作。 4. 陳核個案輔導紀 錄與分析及晤談時數統計表(時間與接案人次依各縣市自訂)。 5. 針對學生需求提供團體諮商之評估、規劃、篩選、領導、結

Phoca PDF

束等服務。
6. 規劃設計
並實施團體諮商方
案，且予以形成紀錄。(人次與團數依各縣市自訂)
7. 彙整方案實施成果陳核。(時間依各縣市自訂)
8. 進行個案分析、個案概念化、擬定個案處遇策略等。
9. 召開或參加個案研討會。
10. 分析學校學生輔導類型，供學校輔導工作規劃參考。
11. 校內主持或參與個案會議。
12. 測驗工具之選擇、實施、解釋、評估、分析與運用。
13. 協助校內三級處遇危機事件之心理輔導。
14. 因應突發與危機事件進行班級團體輔導。
15. 視需要與他校專輔教師成立危機事件處理支持社群。
16. 提供親師生相關輔導諮詢服務與合作。
17. 陳核諮詢服務紀錄暨服務時數統計表。(時間依各縣市自訂)
18. 原則上不排課或比照主任節數進行輔導活動課程教學。
19. 提供親師生輔導相關資訊。
20. 協助提升全校教師輔導知能，每學期主講教師輔導知能講座。(次數依各縣市自訂)
21. 規劃並執行全校學生輔導講座，每學期主講學生輔導相關講座。(次數依各縣市自訂)
22. 協助輔導室規劃提供家長親職教育。(次數依各縣市自訂)
23. 依學生需求設計輔導相關議題團體輔導教案提供教師參考運用。
24. 適時提供連結與運用相關輔導社會資源。
25. 與相關輔導社會資源合作，進行輔導、追蹤、通報或轉介。
26. 特殊個案學生之家庭訪視。
27. 接受分區及聯合之專業督導。(時間及次數依各縣市自訂)
28. 參與教育局辦理
之輔導專業在職訓練課程。(時間及次數依各縣市自訂)
29. 參與輔導專業成長研習。(時間及次數依各縣市自訂)
30. 建構分區專業輔導教師社群。(時間及次數依各縣市自訂)
31. 研發工作手冊(包括SOP必備表單、格式等)。
32. 鼓勵依個人興趣與專長進行個案研究與發表。
33. 製作自我年度輔導工作檢討成果報告，發表年度輔導工作成果，檢討改進策略。
34. 協助辦理學生輔導工作之評鑒。
35. 參與校內各項相關會議及活動(
如：訓輔特聯席會議及學生獎懲、成績審查會議...等)。
36. 開學前須完成
年度的輔導負責相關業務之
規劃(如：宣導初級發展性輔導工作)。
37. 每學年選擇重大議題其中之一(
生命、性平、家庭、情感...等)
，負責規劃、宣導、執行、檢核及成果報告。
38. 協助其他各項輔導項目之推動，如：適性輔導、生涯發展教育、多元能力開發班等。

Phoca PDF

		39. 協助其他學校活動及臨時交辦事項。
	團體諮商	
	個案研究	
	個案會議	
	心理衡鑒	
	危機處理	
	諮詢服務	
	教學服務	
	專業提供	
	資源聯繫	

Phoca PDF

	家庭聯繫	
專業成長	分區、聯合督導與專業進修	
專業發展	專業社群	
	專業研究	
	專業評鑒	
行政參與	行政參與	

綜上而言，結合「WISER
三級輔導工作模式」與臺灣縣市之專輔教師角色職責規範，雖會發現各縣市于專輔教師之角色職責規劃上稍有出入，但大抵可發現專輔教師主力會放于次級介入性輔導工作及三級處遇性輔導工作。其之角色職責相較過往輔導教師，更強調
「個案輔導」與「專業支持」功能。
專輔教師被期望能發揮支持者、宣導者之角色，協助全校性與班級性相關輔導知能精進，並促進全校輔導工作制度規範與內涵流程之擬訂與落實，且成為全體教師之輔導專業後援，以深耕初級預防輔導工作；另其亦受期許能發揮直接服務提供者、資源整合與協調者及評估者之角色，以提供需協助之個案與其系統脈絡
中之人員等介入性助人專業服務，如
學生之衡鑒評估、危機處理、諮商與輔導、個案管理、資源整合、轉介服務和追蹤輔導、家長教師之諮詢服務等，同時
冀能營造公共關係，強化輔導資源網路整合與建立以適時運用；甚至其也被期望能擔任起個案輔導成效與校園整體輔導工作成效之檢核及評估，以發展更適切之學校本位輔導工作計畫。整體而論，專任輔導教師之重要性顯而易見(王麗斐等人，2013)。

五、協助國中專任輔導教師專業角色定位之探究

雖有前述明確之輔導工作模式與角色職掌規劃可供專輔教師依循，以適切發揮其之專業知能。然因此為臺灣學校輔導工作中嶄新之職位角色，得與既有之校園文化、輔導制度有所磨合，校園中其他教師、上級對專輔教師之角色職責認知與期望、甚至校園中的人際相處、及校內外之專業合作亦會影響專輔教師如何定位自我角色職責。故于工作歷程中，初始便可能經驗到角色定位不明或正經歷定位困境的狀況(宋宥賢，2015；林育鑫，2014)
。若置久未處理，便可能造成
工作壓力持續累積，甚至職業倦怠感(burnout)因應而生(吳姿瑩，2005；黃麗君，2006
；謝明曜，2011)。
故面對此
問題，且體認到角色定位對於專輔教師推展輔導工作與發揮輔導成效具重要性(Bodenhorn, 2006；Liberman, 2004；Schmidt,

Phoca PDF

2004)
，專輔教師及相關單位如何協助專輔教師找尋自我專業角色定位便為一要事。而對此，筆者整理相關文獻，綜整提升專業角色定位之策略如下(王嫈慧，2012；林佳樺，2013
；洪莉竹，2005；陳玫玲，2013)：

(一)
師資培育機構應于輔導教師養成訓練歷程中，協助准專輔教師充分認識當前學校輔導環境，並瞭解可能產生的角色困境，啟發其思考自我角色定位；另也需反思現今多培育「諮商心理師」專業認同與訓練進入學校場域，但實務又與訓練有所落差的狀況，故養成訓練課程更需與時俱進，並規劃更適宜之學校輔導教師知能課程，如學校輔導、青少年心理衡鑒、實務實習、資源合作等。

(二)
專輔教師得先行厘清並對各專業角色的功能有正向認同，並非只依相關工作規範而望文生義。此外，專輔教師得重視角色多元性並內化至自我工作信念，且可主動向校園中之其他教師、上級厘清角色職責，並設法討論各專業角色運行時可能帶來的兩難與框架。

(三)
主動倡議其專業角色，協助校內外相關人員瞭解其角色定位，營造自我定位，甚至協助其提升輔導相關知能，澄清對輔導專業的過度角色期待，並針對彼此的需求期待做討論與統整，以找出適宜之角色定位。

(四)
強化學校系統之支援與信任，透過專輔教師主動與學校其他教師、上級討論自身角色定位，從中建立合作關係，取得支持與信任，更能強化自我專業角色之發展。

(五)
透過教育當局規劃，召開專業知能研習與討論會議，以凝聚專輔教師、學校對輔導專業角色之定位共識，以利適時修正相關規範與發展適宜之校本輔導工作模式。

(六)
重視輔導教師的工作績效評估模式，具體化輔導教師于輔導工作上的付出，以重建其專業角色定位並可以強化經驗反思，以提供更優質之專業服務。

而針對建立學校輔導教師之專業角色定位，學者洪莉竹(2005)則進一步提及具體觀點：

(一)
保持與相關人員的溝通，建立彼此的信任，適時建立合作關係及厘清角色定位：可將重要訊息告知校長或行政人員，並與有輔導知能專業需求之教師進行個別會談及定期公佈諮商方案，亦可適時公佈輔導教師之工作時間規劃及主動提供有用資料或資訊，此些主要期能共同建立與發展團隊關係，促進合作與適時分工與建立角色定位。

(二)
主動宣傳學校諮商方案：可嘗試編輯方案宣傳小冊，以簡短介紹學校諮商方案年度計畫，以及留下相關聯絡資訊，亦可透過網路、校刊或地方性刊物介紹及推廣學校諮商方案，且於適切場地與時機宣傳輔導教師角色職責與功能定位。

(三)

Phoca PDF

創造學校輔導教師的正面形象：輔導教師介紹自我時可將重點放在說明其能提供何些專業服務；參與義務性服務以建立學校輔導教師專業形象，透過互動歷程讓社區或學校人員更厘清與瞭解自我角色職責；輔導教師可主動至各班級運用適切語言介紹自我及服務內涵；多於同儕或親師會議表達自我意見；多參與同儕督導團體以共同解決問題，並奠定專業形象。

(四)

注意時間運用之平衡，明確定義學校輔導教師之角色，分配處理專業工作與非專業工作時間：決定諮商方案的工作專案，並設定優先順序，依據每一項工作計畫投入時間，但要注意首重任務為協助學生學習及生活適應，並協助解決其之困擾，故要將服務學生之工作擺在優先位置：另可建立時間規畫表，並將時間規畫表提供行政人員或教師，以厘清其於何時何地可找到學校輔導教師，並保持時間規劃表的彈性；最後，適時運用資源，且可適時運用義務性志工資源，以協助推廣業務，亦讓輔導教師有更多時間與心力可專注於其之專業工作，然輔導教師亦要妥善協調以利資源發揮最大成效。

綜上所述，國中專輔教師要能建立明確角色定位，除自我之主動性外，更期相關單位重視，以適時協助專輔教師構建專業職責定位，並利其角色功能適切發揮，更讓這些需要協助的學生、家長、甚至教師有所受益，共創溫暖關懷之校園氛圍。

參考文獻

王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任(2013)
。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER模式介紹。輔導季刊，49(2)，1-8。

吳姿瑩(2005)。國民中學輔導教師角色認同與角色實踐之研究(未出版之碩士論文)。
國立臺灣師範大學，臺北市。

宋宥賢(2015)。
國民中學專任輔導教師人格特質
、工作壓力與工作滿意度之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。

李宛芸(2010)。
中學輔導教師個案輔導工作團體督導之經驗研究(未出版之碩士論文)。
國立彰化師範大學，彰化市。

宜蘭縣國民中學專任輔導教師工作規劃(2012)

林育鑫(2014)。
新制國中專任輔導教師工作壓力與社會支持之探究(未出版之碩士論文)。東海大學，台中市。

林佳樺(2013)。
國民中學專任輔導教師角色知覺與角色踐履之
研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

林家興、洪雅琴(2002)
。專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效。教育心理學報，34(1)，83-102。

Phoca PDF

花蓮縣國民中學專任輔導教師工作規定(2012)

洪莉竹(2005)。創造學校輔導人員的專業定位。教育研究月刊，134，11-22。

桃園縣國中專任輔導教師工作規範與職掌(2012)。

高雄市國民中小學輔導教師工作規定(2012)。

國民教育法(2011年11月30日)。

張麗鳳(2008)。
從零到一 - 輔導教師成為集體改革行動者的
歷程研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

教育部(2011)。教育部補助增置國中小輔導教師實施要點。臺北市：教育部。

陳玟鈴(2012)。
國民中學專任輔導教師輔導工作取向
與角色踐履關係之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

黃麗君(2006)。
國中輔導教師工作壓力、社會支持與職業倦
怠之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

新北市國中小101學年度專任輔導教師工作職掌(2012)。

台中市國民中學設置輔導教師工作規範計畫(2012)。

臺北市國民中學(含完全中學國中部)專任輔導教師工作職掌表(2012)。

台東縣國民中學專任輔導教師工作規範與職責(2012)

台南市國民小學輔導教師設置要點(草案)(2012)。

謝明耀(2010)。
北部地方高級中學輔導教師工作壓力與因
應策略之研究(未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。

謝曜任(2013)。從WISER模式談專任輔教師的角色與功能。輔導季刊，49(3)，25-28。

American School Counselor Association. (2005). The ASCA National Model: A framework for school counseling programs (2nd ed.). Alexandria, VA: Author

American School Counselor Association. (2013). Why Middle School Counselors. Retrieved Setember 28, 2013,
from http://www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/careers-roles/why-middle-school-counselors

Phoca PDF

Bodenhorn, N. (2006). Exploratory study of common and challenging ethical dilemmas experienced by professional school counselors. Professional School Counseling,10, 195-202.

Liberman, A. (2004). Confusion regarding school counselor functions: school leadership impacts role clarity. Education, 124(3), 552-558.

Schmidt, J.J.(2004). A survival guide for the elementary/middle school counselor. San Francisco : Jossey-Bass

作者 宋宥賢 為中山大學教育學研究所博士生